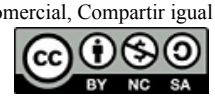
Lazo social e inclusión al derecho. La voz de los estudiantes egresados de una escuela en contexto de privación de la libertad. Artículo de Juan Pablo Aires Cunha, Brenda Alba Marilao, Bautista Klampachas, Héctor Darío Rausch. Praxis educativa, Vol. 29, N°3 septiembre - diciembre 2025. E-ISSN 2313-934X. pp.1-17 .https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290322

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



PRAXIS educativa
Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria

ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis

ARTÍCULOS

Lazo social e inclusión al derecho. La voz de los estudiantes egresados de una escuela en contexto de privación de la libertad

Social Ties and Access to Rights. The Voices of Graduates from a School in the Context of Incarceration

Laços Sociais e Acesso aos Direitos. A Voz dos Graduados de uma Escola no Contexto de Privação de Liberdade

---

Juan Pablo Aires Cunha
Universidad Salesiana, Argentina
juanpabloacunha@hotmail.com
ORCID 0000-0001-5249-8857

Brenda Alba Marilao
Universidad Salesiana, Argentina
bren.albamarilao@gmail.com
ORCID 0009-0006-5575-3159

Bautista Klampachas
Universidad Católica de La Plata, Argentina
bklampachas@gmail.com
ORCID 0009-0007-3961-9758

Héctor Darío Rausch
Universidad Salesiana, Argentina
hrausch@donbosco.org.a
ORCID 0009-0007-1866-4955

Recibido: 2024-10 -21 | **Revisado:** 2025-04-17 | **Aceptado:** 2025-05-05

Resumen
Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa llevada a cabo en la ciudad de Bahía Blanca, con egresados del CENS 463 (emplazado dentro del penal de Villa Floresta) que, además, habían recuperado la libertad ambulatoria. En él, se plasman tanto las voces de los sujetos con relación a la educación en situaciones de privación de la libertad y proyectos de vida, como las categorías de análisis que emergieron a partir de ellas: la escuela reparadora, las tramas vinculares que sostienen los nuevos proyectos, la capacidad para hacer y los derechos vulnerados. El artículo finaliza con una discusión en torno al concepto de reinserción social y nuevas propuestas de avance.
Palabras clave: derecho a la educación, reinserción social, lazo social, proyecto de vida.

Abstract
This article presents the results of qualitative research conducted in the city of Bahía Blanca with graduates of CENS 463 (located within Villa Floresta prison) who have also regained their freedom. It captures both the voices of these individuals regarding education during incarceration and their life projects, as well as the analytical categories that emerged from their experiences: the restorative role of the school, the relational networks that support new projects, the capacity to act, and the rights that were violated. The article concludes with a discussion around the concept of social reintegration and new proposals for advancement.
Keywords: Right to education, social reintegration, social ties, life project.

Resumo
Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa realizada na cidade de Bahía Blanca com graduados do CENS 463 (localizado dentro da prisão de Villa Floresta) que também recuperaram a liberdade. Nele, são expressas as vozes desses indivíduos em relação à educação durante a privação de liberdade e seus projetos de vida, bem como as categorias de análise que emergiram de suas experiências: a escola como agente reparador, as redes relacionais que sustentam novos projetos, a capacidade de agir e os direitos violados. O artigo conclui com uma discussão sobre o conceito de reintegração social e novas propostas de avanço.
Palavras-chave: Direito à educação, reintegração social, laços sociais, projeto de vida.

Introducción

En 2018, fue aprobado el proyecto de investigación "Educación en situaciones de privación de la libertad y proyectos de vida", inspirado en la línea de investigación Nº 1 del Consejo Superior de la Universidad Salesiana (UNISAL) (Resolución 010/2014), titulado "Educación y formación en contextos y niveles educativos diversos". Esta iniciativa se propuso desentrañar las complejidades de la educación en contextos de privación de la libertad y su influencia en las trayectorias de vida de los estudiantes. Se realizó bajo un enfoque interdisciplinario que refleja la formación académica de los integrantes del equipo de investigación; aunando aportes de la psicología, filosofía, pedagogía y derecho.

Inicialmente, el proyecto se centró en indagar, a partir de las representaciones de los estudiantes, los cambios que experimentaban desde su ingreso al Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS) N° 463 (ex Escuela de Enseñanza Media N° 9), emplazada dentro del penal de Villa Floresta en Bahía Blanca, Argentina. Con el avance de la investigación, los objetivos se fueron expandiendo para abarcar, en una segunda instancia, el análisis de los posicionamientos docentes con relación al acto educativo y sus intencionalidades pedagógicas dentro de este marco; y, en una tercera y actual etapa del proyecto, la comprensión de las representaciones de los liberados en torno al papel de la escuela secundaria en su proyecto de vida. Integrando

El proyecto se fundamentó en un paradigma cualitativo de corte interpretativo, que permitió abordar la naturaleza dinámica y simbólica de los procesos sociales que se desarrollan en el contexto carcelario. Para dar cuenta de las particularidades de las experiencias y trayectorias de estudiantes, docentes y egresados, se utilizó el diseño metodológico de la Teoría Fundamentada en los Datos de Strauss y Corbin (2002). A través de encuestas, entrevistas semidirigidas, en profundidad y *focus groups*, se recopiló una gran cantidad de datos que fueron cuidadosamente analizados, reflexionados y discutidos en grupo, y permitieron sentar las bases para la construcción de una matriz condicional que expresa la trama de significados posibles capaces de dar cuenta de los dinamismos establecidos en las relaciones estudiadas.

Las encuestas, aunque generalmente asociadas al enfoque cuantitativo, incluyeron tanto preguntas abiertas como cerradas, y aportaron una primera aproximación a las percepciones y experiencias de los estudiantes. Por su parte, los *focus groups* aportaron una dimensión dialógica e interactiva, revelando no solo opiniones individuales, sino también dinámicas grupales, consensos, tensiones y paradojas. Finalmente, las entrevistas semidirigidas y en profundidad permitieron explorar a fondo los significados de los estudiantes, docentes y egresados en relación con los temas estudiados, y generar narrativas detalladas que enriquecieron el análisis. La triangulación de estas técnicas fortaleció la validez interpretativa de los hallazgos, al permitir contrastar y complementar la información desde distintas perspectivas, generando un conocimiento más holístico y fundamentado en la realidad vivida por los sujetos.

A continuación, y luego de realizar un recorrido por los antecedentes conceptuales y metodológicos de la investigación, se presentará la construcción de significados establecidos con relación a la capacidad para hacer, la trama vincular, la escuela reparadora y los derechos vulnerados como emergentes de las entrevistas realizadas a egresados del CENS Nº 463.

Antecedentes

Para organizar y presentar de manera clara los antecedentes de investigación que guiaron la indagación, se propone un recorrido a partir de dos áreas temáticas: la educación en cárceles desde el plano normativo y los sentidos que los estudiantes y docentes le otorgan

a la educación en contextos de privación de la libertad, con relación a la reconstrucción de proyectos de vida.

La educación en contextos de privación de la libertad desde el plano normativo

El acceso a una educación de calidad es un derecho humano fundamental que debe garantizarse a todas las personas, sin importar su origen, condición social o cualquier otra circunstancia, como la privación de la libertad ambulatoria, la condición procesal o la etapa de cumplimiento de la pena. El Estado debe tomar las medidas necesarias para asegurar que las personas encarceladas tengan acceso a oportunidades educativas de calidad, ya que constituye un derecho inalienable, universal, imprescriptible, indivisible e irrenunciable (Asamblea General de la ONU, 1948), además de ser entendido como un "derecho llave", "esencial para poder ejercitar todos los demás derechos" (Scarfó y La Torre, 2023, p. 148).

En consonancia con los objetivos establecidos en el proyecto de investigación, se puede iniciar el análisis de los antecedentes examinando la Ley Nacional de Educación Nº 26.206, sancionada en 2006, la cual establece la educación en contextos de privación de libertad como una modalidad específica. En el Capítulo XII, titulado "Educación en Contexto de Privación de Libertad", Artículo 55, señala:

> La Educación en Contextos de Privación de Libertad es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución. (Ley Nº 26.206)

Consideraciones que más tarde fueron ratificadas por la Ley Nº 26.695 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, sancionada en 2011, que expresa en su artículo inicial:

> Todas las personas privadas de su libertad tienen derecho a la educación pública. El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad indelegable de proveer prioritariamente a una educación integral, permanente y de calidad para todas las personas privadas de su libertad en sus jurisdicciones, garantizando la igualdad y gratuidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones no gubernamentales y de las familias. (Ley Nº 26.695)

En el caso puntual de la provincia de Buenos Aires, la responsabilidad de garantizar, organizar e implementar la educación obligatoria recae en la Dirección General de Cultura y Educación. Un hito significativo lo representa la resolución N° 868/21, que crea la Dirección de Ámbitos de Desarrollo de la Educación y, en ese marco, la Subdirección de Educación en Contextos de Encierro y otros ámbitos específicos para garantizar la concreción de la política

educativa en las instituciones educativas de los distintos niveles y modalidades que funcionan en los predios del Servicio Penitenciario Bonaerense, Servicio Penitenciario Federal y en instituciones del Organismo Provincial de Niñez y Adolescencia. Por su parte la resolución conjunta Nº 4222/23 estipula el marco normativo específico para el desarrollo de los procesos educativos en el ámbito de la educación en contextos de encierro. Con estas decisiones, la provincia de Buenos Aires ha dado un importante paso al redefinir la educación para personas privadas de la libertad como un eje central de las políticas públicas educativas, alejándose de la concepción anterior, que la limitaba a un programa.

Lo anteriormente expresado permite comprender la significatividad del acceso a la educación desde el punto de vista normativo, y hace necesario contrastar estos aspectos legales sobre la educación en contextos de encierro con la realidad de las prácticas pedagógicas en instituciones particulares como el CENS Nº 463, tal cual lo ha llevado a cabo el equipo de investigación de la Universidad Salesiana, desde el año 2018.

La educación en contextos de privación de la libertad y proyectos de vida

Existen dos ejes temáticos recurrentes en las investigaciones de las últimas décadas sobre las prácticas educativas en contextos de encierro: la relación entre sujetos e instituciones educativas y penitenciarias; y los sentidos sobre la educación de personas privadas de su libertad (Routier, 2022). En función del espacio disponible, en este apartado, se tomarán en consideración sólo algunos antecedentes de investigación en relación con la importancia de la educación en estos contextos en la construcción y reconstrucción de proyectos de vida de los estudiantes, que se han ido abordando a lo largo de los seis años del proyecto de investigación.[1]

En primer lugar, conviene recuperar la idea de que la institución escolar y la institución carcelaria son *campos en tensión* (Herrera y Frejtman, 2010). Hay que tener presente que la escuela funciona dentro de la cárcel, atravesándola(se) y dotándola(se) de nuevos sentidos, prácticas y fines, en la que convive un entramado complejo de tradiciones, saberes y contenidos en ocasiones contradictorios (Morini, 2023a). Es en ese pasaje entre ambas instituciones que se puede recuperar el concepto de *umbral semiótico* de Camblong (2005), entendido como "un tiempo espacio de pasaje, un crono-topo de la crisis en la que un sujeto se encuentra comprometido en tanto enfrenta el límite de sus posibles desempeños semióticos, sean prácticas socioculturales en general, sean usos lingüísticos en particular" (p. 33). En ese encuentro, las formas de comunicación, los conceptos, las prácticas y las metodologías de la escuela ponen en crisis las significaciones que los estudiantes traen del espacio anterior, construidas desde el proceso de institucionalización carcelaria, y sus trayectorias educativas y de vida (atravesadas, a su vez, por múltiples vulneraciones de derechos y rupturas en el desarrollo familiar y laboral, como se detallará más abajo). Como ha señalado Routier (2022), la escuela es arena de demanda y disputa, en la que conviven medidas asociadas a la instauración de derechos, con prácticas de control tendientes al disciplinamiento. En tal sentido, acceder a la escuela implica "traspasar diariamente una serie de fronteras materiales y simbólicas" (p. 18), disputar sentidos y negociar significaciones, que luego son apropiados por los estudiantes, dándoles la posibilidad de transformarse a sí mismos y su ser-en-el-mundo (Aires Cunha *et al.*, 2021).

En este último sentido, una línea teórica que apoyó particularmente el desarrollo del proyecto de investigación con relación a los sentidos de la educación y los proyectos de vida de los estudiantes se encuentra en Herrera y Frejtman (2010). Allí, las autoras proponen el concepto de "encuentro subjetivante", entendido como "la posibilidad de establecer

[1] El lector interesado puede expandir y profundizar el desarrollo aquí plasmado recurriendo a los siguientes textos: Aires Cunha *et al.* 2020, 2021, 2022.

relaciones pedagógicas que, sin abandonar las posiciones asimétricas, sean habilitantes para procesos de aprendizaje creativos y significativos en la vida de los sujetos, en el marco de una historia y un entramado particular" (p. 16). A lo largo de los seis años de desarrollo del proyecto de investigación, se ha ido elaborando y reelaborando una matriz condicional en la cual se destacan diversas variables a partir de las cuales ese encuentro subjetivante puede materializarse: tanto desde la perspectiva de los estudiantes, como la de los profesores. Si bien los aspectos conceptuales y de contenido escolar son mencionados por ambos grupos como aspectos fundamentales a la hora de vislumbrar nuevos horizontes en la construcción de proyectos de vida, es la posibilidad de generar espacios de confianza dentro del aula y la construcción de vínculos significativos (entre profesores y compañeros) lo que en última instancia es percibido como factor fundamental de cambio (Aires Cunha, 2017). Tanto estudiantes como docentes destacan las actitudes de aceptación, aprecio, confianza, comprensión empática y clima democrático que suelen generarse en momentos puntuales de la clase, sin desestimar las dificultades que pueden surgir, como en toda construcción vincular. Es por esto último que también se destaca la disposición a poner límites a las situaciones que se alejan de lo esperado, siempre apuntando a la finalidad de construir un clima áulico en el que las primeras características sean facilitadas.

Hallazgos similares pueden encontrarse en Ríos Cardozo (2022), quién destaca, como categorías importantes de análisis, a la escuela como lugar de aprendizaje y obtención de conocimientos, como espacio para el desarrollo personal, como camino hacia el futuro y como lugar de distensión en comparación con espacios carcelarios (esta última ha sido significada en la investigación de los autores del presente artículo bajo los títulos de "no ser gorra" y "puerta a la calle" [Aires Cunha *et al.*, 2022]). Referido a este último punto, el equipo de investigación ha realizado un desarrollo extenso en relación con los efectos que habitar esos espacios diferenciados tiene en los sujetos involucrados ("sello-de-la-cárcel" y "sello-de-la-escuela"), así como los procesos comprendidos en ello ("rutina-de-las-tizas" y "rutina-de-las-rejas") (Aires Cunha *et al.*, 2021).

También Morini (2023b) indaga los sentidos en que la educación formal e informal permite construir nuevas relaciones con el saber, y generar diferentes procesos de integración y vinculación entre docentes, estudiantes y directivos, tanto en sus dimensiones conceptuales como emocionales y afectivas: "la escuela posibilita que los estudiantes retomen los estudios secundarios, no únicamente en términos burocráticos, sino también en términos afectivos, rescatando, así, la dimensión del respeto y el acompañamiento" (p. 6). Y Pérez (2022) resalta la importancia de construir un espacio de intimidad entre docentes alfabetizadores y estudiantes, tal como se encontraría manifestado en lo que Suárez *et al.* (2012) definen como "pedagogía del encuentro en contextos de encierro":

> Una pedagogía capaz de generar una interpelación subjetivante y una práctica humanizante que atienda a las especificidades de los que soportan la punición de la cárcel, que los reconozca, los escuche y los conmueva, y que pueda poner a circular palabras, conocimientos y sentidos a ser apropiados y resignificados por sus destinatarios. (Citado en Pérez, 2022, p. 62)

Manchado (2012), por su parte, destaca el papel del encuentro y lo vincula al plano afectivo a través de las pasiones: "pasiones en tanto que efecto de la acción del otro (Fabbri, 2000); y en esos efectos que produce sobre el otro una palabra, un gesto, una imagen, poder conformar nuevas relaciones en el aula" (p. 139).

Algo que es importante mencionar en este punto es que, a pesar de los aspectos positivos recuperados anteriormente, es imposible pensarlos sin sus opuestos complementarios. Así como existen puntos de encuentro en los que la empatía y la comprensión del otro se hacen patentes, también existen momentos en los que aparece su invisibilización (incluso en la misma entrevista, con un mismo docente). Tal como se ha analizado en otros estudios (Aires Cunha *et al.*, 2021), la complejidad del entramado educativo incluye esas tensiones y contradicciones, y es en las mismas situaciones de intercambio que decantan hacia uno de los polos.

Otro aspecto tensionante por considerar refiere a la posibilidad que ofrece la escuela para construir esperanza de un futuro prometedor y los "grises" que surgen en el contexto social: tanto estudiantes como docentes son conscientes de que el atravesar situaciones de encierro conlleva la adquisición de un estigma social que dificulta el acceso a empleos futuros. Si bien el título educativo permite vislumbrar posibilidades de acceso a un trabajo, la realización efectiva de ese derecho no está garantizado. Como menciona Ríos Cardozo (2022): "si bien el título facilita la salida laboral, el beneficio no necesariamente se traduce en las posibilidades reales de conseguir empleo" (p. 161). Se observa, aquí, que la igualdad de oportunidades se diluye para los sectores sociales más desfavorecidos, y la ausencia de un garante a tales derechos sólo profundiza la brecha de exclusión, pobreza y marginación social que muchos de los estudiantes (y egresados) experimentaron a lo largo de su vida. En lo siguiente, se proponen algunas líneas interpretativas en torno a este tema, y a la pregunta fundamental del papel que juega la escuela en contexto de encierro en la creación de una red de prácticas y significados en la que los estudiantes pueden explorar y expresar diversos aspectos y dimensiones de sus historias y vivencias, expresados desde la perspectiva de egresados (del CENS N° 463) y liberados (del penal de Villa Floresta). ¿Qué posibilidades de reconstrucción de proyectos de vida ofrece la escolarización para sectores sociales que enfrentan múltiples vulneraciones, agravadas por las experiencias de encarcelamiento? ¿Y a nivel social?

Metodología

Como se mencionó en la introducción, el grupo de investigación inició su camino abordando la "Educación en situaciones de privación de libertad y proyectos de vida". Si bien en los sucesivos años los sujetos investigados fueron diferentes, el contexto y recorte se sostuvieron. La opción metodológica surgió de las motivaciones del grupo respecto de la naturaleza del objeto por abordar.

Una investigación que tuvo por objeto los proyectos de vida de las personas en el contexto de educación en situaciones de privación de la libertad invita a posicionarse desde un enfoque cualitativo. Efectivamente, al tratar sobre la "vida de la gente" (Strauss y Corbin, 2002, p. 20) y sus experiencias en relación con su educación formal en contexto de encierro, resultaba inminente un abordaje que permitiera el acercamiento a la realidad, la comprensión de significados desde la epistemología del sujeto conocido a partir de la reflexión epistemológica (Vasilachis de Gialdino, 2006). En consecuencia, se optó por la vertiente interpretativa ya que coincide con la intención de los investigadores con relación a "la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes" (Vasilachis, 2006, p. 22)

La metodología cualitativa interpretativa resultó el marco necesario para que los investigadores coloquen el foco de la producción teórica en los sujetos, sus palabras e interpretaciones sosteniendo cierta vigilancia cognitiva que posibilite la generación de teorías válidas al recorte y al contexto. Desde 2018, el objetivo general del grupo de investigación es desarrollar conceptos afines a la comprensión de las representaciones de las circunstancias

específicas de la educación en contextos de encierro en el CENS Nº 463, que conllevan cambios en la subjetividad de los estudiantes. Por lo tanto, al referir a la comprensión y representaciones es que la Teoría Fundamentada en los Datos (Strauss y Corbin, 2002) aportó el marco apropiado para el procedimiento de la investigación y la elaboración la teoría.

Es entonces que, para el desarrollo de las investigaciones, no se tenía una teoría preconcebida por comprobar respecto de la educación en situaciones de privación de la libertad y los proyectos de vida. Por el contrario, a partir de los datos construidos, se elaboraron categorías que conformaron la teoría sustantiva basada en los datos.

En el presente artículo, la población que construye el sujeto investigado son los cumplidos y tutelados/liberados del sistema penal y egresados del CENS N° 463, ubicado en Villa Floresta, en la ciudad de Bahía Blanca, y el muestreo es no probabilístico y por oportunidad (Sampieri, 2014). Los sujetos entrevistados fueron hombres que cumplían con las condiciones necesarias: ingresaron al penal, estudiaron en el CENS N° 463 y actualmente están en libertad.

Para la construcción de datos y la elaboración del muestreo teórico, se realizaron entrevistas semidirigidas. Se elaboró una guía para la entrevista dividida en dos grupos de preguntas: introductorias y referidas a la escolarización fuera el penal, y referidas a la escolarización dentro del penal. Desde el posicionamiento metodológico ya mencionado, es claro que estas preguntas solo actuaron de guía y que primaron los momentos de silencio por parte de los investigadores para que los entrevistados se explayaran tomando otros rumbos, como así las repreguntas espontáneas de los investigadores en función de lo que los sujetos narraron.

Una vez transcritas las entrevistas, el grupo de investigación realizó el proceso de codificación, logrando construir los primeros significados con relación a: capacidad para hacer; trama vincular; escuela reparadora; y derechos vulnerados.

Resultados

Capacidad para hacer

Ya se mencionó que el objetivo principal del proyecto de investigación es profundizar en la comprensión de las representaciones de los liberados en torno al papel de la escuela secundaria en su proyecto de vida. Uno de los principales resultados obtenidos se centra en la capacidad de empoderamiento que facilita el concurrir a la escuela.

Autores como Erik Erikson (2004) resaltan la importancia de la institución escolar como posibilitadora o entorpecedora en el desarrollo de un sentido de capacidad y eficacia personal (autoeficacia, según Albert Bandura [1999]). La escuela brinda nuevas oportunidades para que los estudiantes se sientan eficaces en el ámbito educativo, apuntalando su capacidad de aprender y de modificar maneras de vincularse en función de ello. Si se toman en cuenta los factores psicosociales y educativos previos al ingreso a la institución escolar, que los entrevistados recuerdan asociados a la promoción de una sensación de incompetencia y baja autoestima, los profesores del CENS Nº 463 son recordados por los ex alumnos entrevistados como facilitadores de un proceso de reparación: “Y ahí empecé a pensar que… podía ser… A hacer cosas que nunca hice. Porque yo siempre me encerraba en ‘no, esto no lo puedo hacer’ o ‘estos porque tuvieron suerte’, o ‘están acomodados’, y así” (A.); “Me emocioné mucho cuando me entregaron el diploma. Es un ámbito complicado, te frustrás mucho. Cuando estaba en el pabellón Nº 1,[2] convivía con nueve personas. Era imposible estudiar ahí. Yo me subestimaba mucho. Los profes me alentaron a continuar” (J.).

[2] El pabellón Nº 1 es el denominado pabellón de “población”, caracterizado por una gran conflictividad interna, peleas y música a alto volumen, desde el inicio del día.

Los estudiantes resaltan las posibilidades que brinda la escuela para promover nuevas perspectivas en torno a su manera de concebirse a sí mismos: no sólo en el terreno conceptual (autoconcepto), sino también en el afectivo (autoestima). La identidad de los estudiantes se reconfigura gracias a las interacciones sociales áulicas que habilitan nuevas formas de vincularse con ellos mismos: logros corroborados por la experiencia (poder hacer) habilitan nuevas identidades (poder ser). Como ya se ha mencionado en otros trabajos (Aires Cunha y Rausch, 2024), los docentes promueven dichos cambios animando a los estudiantes a aprender nuevas habilidades, asumir nuevos retos y esforzarse por alcanzar sus objetivos. Todo ello redunda en un aumento de las posibilidades de desarrollar un sentido de competencia y dominio sobre su entorno escolar, que luego puede hacerse extensivo al afuera, al momento de la liberación: "De la escuela salté a los cursos y estaba todo el día afuera [de la celda]. Y pensaba 'cuando salga puedo hacer esto. Si ya lo puedo hacer acá'" (A.).

Junto al aprendizaje de nuevas habilidades y la asunción de nuevos retos, en otros escritos, se han resaltado, como condiciones escolares importantes para alcanzar tales reformulaciones identitarias y cambios en los proyectos de vida, la retroalimentación positiva y el estímulo de los docentes, un entorno de aprendizaje estimulante y que ofrece apoyo, relaciones sociales positivas, y las oportunidades de contribuir a la comunidad:"Las maestras me hablaban para bien: 'dale A. que vos podés'. Y eso me llega. Y me re gustaba ir a la escuela porque me sacaba de ese lugar donde eran todas cosas malas" (A.).

Las tramas vinculares que sostienen los nuevos proyectos

Resulta de gran relevancia resaltar el peso otorgado por los entrevistados a los aspectos vinculares que sostienen los proyectos y estilos de vida resignificados/reconstruidos en la escuela. Si la deriva de un sostén vincular signó y representó su vida en los momentos previos al encarcelamiento (como se discutirá posteriormente), los apoyos vinculares posencarcelamiento, que animan y sostienen a los recientemente liberados, son los que hacen posible evitar la recaída en viejos patrones de conducta y continuar en los rumbos trazados por los nuevos proyectos.

La escuela permite acceder a la construcción de nuevos mundos posibles (Bruner, 2021), pero es la red de apoyo vincular la que permite transitarlos (Zelmanovich, 2003).

> Y también quería buscar ayuda… Porque acá adentro los chicos, todas cosas malas. Y apenas salí Franco me dio una mano, vendía empanadas… me hizo vender un montón de empanadas hasta que me pude comprar una moto. Y de ahí empecé a pensar que podía hacer todas las cosas. Porque yo antes pensaba: "que trabajen los giles". Así nomás, no te voy a mentir. Y estaba en ese sistema, en ese circuito que te lleva a todo eso. (A.)
>
> Estaba tirado en la cama y le dije a mi señora: "mirá, amor, quiero estudiar una carrera. No quiero ser alguien, porque ya lo soy, pero quiero tener una profesión para el día de mañana, yo me quedo sin trabajo y puedo tener otro ingreso". Porque la situación económica, está todo complicado. Y aparte porque sé que tengo la capacidad: sé que lo voy a poder lograr. (A.)

> Las ganas que tenía del beneficio de la salida me hacían crear mucha expectativa, pero también era consciente de que iba a la casa de mi madre, de la cual por ahí de chico yo escapaba por el contexto, y sabía que tenía que volver a ese lugar donde de niño escapaba. (L.)

En la última cita, se hace patente la tesis de Ojeda (2013), en la que explicita una de las grandes paradojas en relación con las expectativas frente a la libertad: si bien es algo ansiado y querido, también es algo temido, ya que hace presente el riesgo de perder lo que se ha logrado en el encierro, en este caso, frente al temor de tener que regresar a una estructura de vínculos que de niño evitaba.

Canale y Silberman (2019) conciben al lazo social como una estructura que permite participar y dar sentido a una escena compartida y, con ello, enlazarse en la construcción conjunta a través de la adjudicación de una serie de expectativas en común sobre el actuar de cada sujeto. Si bien las autoras realizan su análisis enfocándose en los niños que presentan dificultades en su modo de estar en la escuela, su hipótesis de trabajo bien puede aplicarse a lo que aquí se viene desarrollando: las dificultades no son atribuibles a cualidades que portan o carecen los sujetos, sino a los efectos que acontecen cuando el lazo opera o no opera. En palabras de las autoras: "no es cuestión de talento, voluntad o aptitudes personales, sino de condiciones para estar en el lazo social" (Canale y Silberman, 2019, p. 3).

Se remarca, aquí, la idea de que la inclusión es *al* lazo social: la escuela dentro de la cárcel proporciona las primeras condiciones que facilitan el entrecruzamiento de las hebras en el nuevo enlazamiento, pero que sólo encontrará posibilidades efectivas de continuar si existen otras tramas vinculares externas que faciliten nuevos anudamientos y profundicen la construcción del entramado. Es en este sentido que puede pensarse la construcción de nuevos mundos posibles y la resignificación de los proyectos de vida: si bien su emergencia es escolar, su permanencia es profundamente colectiva y sociocultural. Si las condiciones no se encuentran disponibles, difícilmente los sujetos se aferren al lazo y hagan uso de él.

Las palabras de Vasse (1985) reflejan estas posibilidades:

> Para caminar, como para hablar, el hombre debe superar un umbral y no puede lograrlo sino en relación con un llamado, que es promesa de un encuentro. Del deseo del encuentro, sostenido por la promesa de que éste tendrá lugar, nace la posibilidad de correr el riesgo del vacío, del salto. (p. 16)

"Y después yo tenía un amigo y me hizo entrar en una empresa, después en otra, y ahora estoy en otra. Y estoy re contento con la gente de ahí, también te hace pensar distinto" (A.); "Estoy en un grupo que ayudamos también. Ponele, la otra vez se le prendió fuego la casa a un compañero y lo ayudamos, otro no tenía laburo y le conseguimos herramientas" (A.). La escuela dentro de la cárcel atempera, protege y resguarda en una red simbólica de ideales y proyectos, pero la posibilidad y condición de alojar y enlazar con el afuera requiere de un otro dispuesto a hacerle espacio y abrazarlo en las hebras sociales de esa dimensión. La escuela ofrece su mano, y el estudiante decide tomarla. Llegado el caso, el estudiante soltará la mano de la escuela, y requerirá de otra mano atenta que le ofrezca un espacio en el afuera… ¿Quiénes serán? ¿Políticas públicas atentas a esas necesidades? Se analizarán algunas posibilidades en los párrafos finales.

Escuela reparadora

Carina Kaplan (2022) cita a Levinás y dice:

> En el encuentro pedagógico se necesita de una reciprocidad en la alteridad, en el sentido de saber que hay otro con rostro, con singularidad, que es diferente, que es único, que no se puede invisibilizar. Deviene así una mirada, un reconocimiento solidario, el deseo de la proximidad. (p. 35)

A. tiene 35 años, dos veces estuvo preso y ahora en libertad, trabaja y desea continuar estudiando. De su paso por la escuela (CENS) recuerda:

> La profe Patricia de matemática, la hice como 3 veces [sic]. Hasta que en la subunidad estaba bien lúcido, tranquilo y no lo podía ni creer ella. "Eh, A.", me decía. "No lo puedo creer. No te das cuenta, pero antes estabas mal y ahora has avanzado un montonazo. No es que yo te tengo que dar las cosas, las respuestas. Vos venís, me preguntás, venís, me preguntás, me las entregás y están bien" (A.).

Se puede analizar, al respecto, la presencia del sentimiento de confianza como elemento estructurante de vínculos pedagógicos: "¿cómo sostener una pedagogía del lazo? (…) ¿cómo comprometerse en la lucha por el reconocimiento desde la cotidianeidad escolar? ¿Cómo simbolizar vínculos éticos de reciprocidad? ¿Cómo armar trama afectiva inclusiva?" (Kaplan, 2022, p. 36).

En las conversaciones que se mantuvieron con los sujetos entrevistados, siempre aparecen referenciadas historias de exclusión de las escuelas a las que concurrían en otras etapas vitales. Afirmaciones como "no me adapté", "estuve unos días y me echaron", "la escuela no era para mí", "salí a trabajar y ya no volví a estudiar" sobrevolaron las entrevistas realizadas. Quizá uno de los aportes más valiosos que la escuela secundaria de jóvenes y adultos realiza en el presente de estas historias tiene que ver con recuperar el valor simbólico reparador que la escuela, bajo ciertas condiciones, puede ejercer (Kaplan, 2022).

Richard Sennett (2003) dice:

> La falta de respeto, aunque menos agresiva que un insulto directo, puede adoptar una forma igualmente hiriente. Con la falta de respeto no se insulta a otra persona, pero tampoco se le concede reconocimiento; simplemente no se la ve como un ser humano integral cuya presencia importa. (Sennett, 2003, p. 8)

Frente a esto, surge la pregunta de, en qué medida, las experiencias escolares, en el contexto de jóvenes y adultos, pueden mutar concepciones y simbolizar modos alternativos de ver la historia personal y colectiva. Lo que en otro tiempo fue frustración, ahora puede, simbólicamente, convertirse en posibilidad. En los dichos de los egresados y liberados, que se comparten a continuación, pareciera que el tránsito por la escuela en esta segunda oportunidad fue posibilitadora de otras acciones que colaboran en una vida más digna.

J., cuando salió de la cárcel, pudo irse a una piecita con su pareja y su hijo. Menciona que le cuesta concentrarse, pero que también pudo estudiar en tres días para rendir para el carnet de conducir porque lo necesitaba para su trabajo de Pedidos Ya y quería respetar la norma y también hizo el curso de manipulación de alimentos, con la pareja. "Que me haya ido bien me entusiasmó" (J.). Dice A: "la escuela es el mejor lugar que hay ahí, en el Penal. Un lugar al que todos tendrían que ir para aprender a estudiar, y con eso después podés llegar a desbloquear todo" (A.).

Derechos vulnerados

A partir de las palabras de los entrevistados, se puede reconocer otro eje de análisis referido a las condiciones de vulneración que atravesaron y atraviesan sus vidas. Algunas de las palabras que se destacan son las siguientes: "Yo nunca trabajé en blanco" (J.); "Tenía problemas en mi casa, y en la escuela también la pasaba mal" (J.); "Hacía changas desde pequeño" (L.);

> Fui a varias escuelas. Porque pasa que se separaron papá y mamá, y andaba de acá para allá. Tenía 8 años. Fui a la escuela 46, de ahí a la 62 que queda en Bella Vista, ahí me vine a vivir con papá, fui a la 50, a la 38. Llegué hasta sexto grado de primaria. (A.)

Los fragmentos aquí señalados denotan la vulneración de ciertos derechos, como el acceso a un trabajo digno y una educación de calidad que responda a las necesidades personales en beneficio de sus proyectos de vida (Asamblea General de la ONU, 1948). Resulta significativo, para nuestro equipo de investigación, comprender las dinámicas que involucran estos procesos de vulneración de derechos. Este eje es analizado desde tres dimensiones/factores que se ubican en tres tiempos (antes, durante y después del paso por el penal) y constituyen la experiencia de un *presente continuo* en los *umbrales de la vida social*: la expulsión y el lazo social.

En esta línea, los aportes de Silvia Duschatzky (2002), con relación a sus investigaciones respecto a las condiciones de producción de subjetividad en tiempos actuales, pueden resultar relevantes para comprender las condiciones sobre las cuales se construye la identidad personal de los sujetos y su ser/estar-en-el-mundo. Para comprender las condiciones de producción de subjetividad en lo que respecta al vínculo con la sociedad, la autora considera que es pertinente hablar de expulsión social y no de pobreza o de exclusión. Esto es así ya que el concepto de pobreza solo refiere a estados de desposesión material y cultural, que no determinan linealmente una ruptura en los procesos de filiación y horizontes, es decir, una pérdida del lazo social. Tampoco opta por el concepto de exclusión, porque únicamente refiere a un resultado, estar por fuera del orden social, pero no examina las causas generadoras de ese estado. Sin embargo, el concepto de expulsión social remite, en palabras de la autora, a "las relaciones de estado de exclusión y lo que lo hizo posible" (p. 27) y, en este sentido, el expulsado no es meramente un dato estadístico, sino el producto de una "operación social y tiene un carácter móvil" (Duschatzky, 2002, p. 27).

Dentro del Estado de derecho, el expulsado social es un "desaparecido" de los escenarios públicos, está, pero es invisible, en palabras de Agamben (2024), quien recupera esta noción de Walter Benjamin, es un "nuda vida", es decir, aquel que ha sido determinado y se le han limitado sus potencialidades. Las condiciones de vulneración se sostienen incluso dentro del penal, por ejemplo, en la imposibilidad de acceder a la lectura debido a problemas

en los pabellones: “En ese momento, iba a pedir un libro a la biblioteca, a la parte vieja y me ponía a leer. Pero a veces no podía leer porque estaba todo mal” (A.).

En el análisis del nuevo contexto global, y en lo concerniente a las condiciones que hacen posible la construcción de la subjetividad en los umbrales de la vida social, la investigadora argentina Silvia Duschatzky (2002) destaca el reemplazo de la promesa del Estado por la promesa del mercado. El debilitamiento de las instituciones estatales deviene en la fragilidad del lazo social, ya que la imposición de los valores del mercado categoriza al sujeto como un mero consumidor, vaciando su entidad como ciudadano poseedor de derechos y obligaciones, generando, así, un sistema exclusivo y expulsivo en el cual se construyen discursos que vinculan la condición de vulnerabilidad con la ineducabilidad y la peligrosidad. En términos de Martinis (2006), “Los pobres, sujetos difícilmente educables, tienden naturalmente a conductas socialmente reprobadas linderas con la violencia y el delito” (p. 2). Estas dinámicas de exclusión y estigmatización se reflejan directamente en las preocupaciones y miedos de los egresados. En este sentido, la voz de J. revela la dimensión personal del problema:“Me importa que mi hijo no quede ‘mal mirado’. A mí me gustaba mucho llamar la atención, y si agarrás el camino que agarró papá vas a terminar excluido del grupo” (J.).

Discusión

Interesan las preguntas que establecen las relaciones entre el antes y el después del cumplimiento de la pena y el egreso del CENS, que constituyen a las condiciones de construcción de subjetividad de los egresados. En sus palabras, se reitera una historia signada por condiciones de pobreza y de exclusión. A lo largo del artículo, se fueron trazando líneas reflexivas en torno a cuál era su sujeción a la sociedad previa al delito por el cual los encarcelaron (lazos sociales), si eran atravesados por situaciones de expulsión social, y sobre las posibilidades de restablecer los lazos sociales luego del cumplimiento de la pena: ¿el tiempo en la cárcel resultó una expulsión social en sí misma?; luego de ella, ¿permanecen expulsados?, ¿con qué horizonte de vida se encuentran los presos liberados?

En el último informe del Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (INDEC, 2024), figura que durante el primer semestre de 2024 se registró que el 42,5 % de hogares se encuentra por debajo de la línea de pobreza (LP), correspondiendo al 52,9 % de las personas. Dentro de este conjunto, se distingue un 13,6 % de hogares por debajo de la línea de indigencia, que incluyen al 18,1 % de las personas. Esto implica que, para el universo de los 31 aglomerados urbanos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH), por debajo de la LP, se encuentran 4.319.760 hogares, que incluyen a 15.685.603 personas; y, dentro de ese conjunto, 1.378.142 hogares se encuentran por debajo de la línea de indigencia (LI), lo que representa 5.379.588 personas indigentes. Por su parte, el barómetro de la deuda social de la infancia del Observatorio de la Deuda Social Argentina de la Universidad Católica Argentina (ODSA-UCA) (2024) deja en claro que el 56,3 % de los niños, niñas y adolescentes fue pobre multidimensional en 2023. ¿Con qué posibilidades reales y efectivas cuentan los egresados para establecer un lazo social al momento de la liberación?

En Argentina, se considera el concepto reinserción con relación al cumplimiento de las penas: ¿es posible pensar la reinserción a una sociedad en la que se permanecía en estado de exclusión, tal como se fue explicitando a lo largo del artículo?, ¿se trataría de una reinserción a la exclusión? Las herramientas, dispositivos y condiciones generadas durante el tránsito escolar, ¿son condición suficiente para una nueva sujeción a la sociedad?, ¿se trata de nuevos posicionamientos que habilitan nuevas aperturas del horizonte de vida, o una vuelta a lo mismo?

En este contexto, al referir a la construcción de la subjetividad en los umbrales de la vida social, aparece, como ya se ha dicho en otros trabajos, la concepción de fronteras de sentido (Camblong, 2015). Sería posible considerar que es en esas fronteras en las que se posibilitan las complejas relaciones entre el cambio y la estabilidad, entre las modificaciones de los sujetos tendientes a transitar nuevos horizontes, y la perpetuación del pasado en el futuro posliberación. Es decir, se trata de relaciones en los umbrales o en el encuentro entre semiosferas, conjuntos de representaciones del sistema penal y de el-sello-de-la-cárcel (Aires Cunha *et al.*, 2021), entre los que tradicionalmente se ha propuesto el concepto de "reinserción social" como articulador. Pero, ¿cuáles son las implicancias de considerarlo así?

Por parte del sistema penal, manifestado en la Ley N° 24.660 sobre la Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, en el Artículo 1, entre otros, se establece que la privación de la libertad tiene como finalidad la "adecuada" reinserción social. Por parte del sello-de-la-cárcel, que "se inscribe en el eterno retorno del pasado en el presente, que a manera de una profecía autocumplida llevaría a su propia realización" (Aires Cunha *et al.*, 2021, p. 250), es posible considerar que la persona es juzgada socialmente desde el sello que la cárcel inscribe y, desde ahí, sentar las bases a partir de las cuales los sujetos liberados carguen con el "peso" de la reinserción social. Léase: las cuestiones políticas, económicas y sociales discutidas a lo largo del artículo se ocultarían detrás del individuo y sus características particulares: "el árbol no dejaría ver el bosque".

En este sentido, Zaffaroni (2015) afirma que "el uso de aquellas palabras con el prefijo 're' [readaptación social, reinserción social, reeducación, repersonalización] manifiestan una arbitrariedad epistemológica que implica la pretensión de explicar los comportamientos de los criminalizados prescindiendo de los comportamientos de otras personas" (p. 17). Del mismo modo, Muñiz Oller y Cornejo Díaz (2018) refieren que el uso de las palabras "re" es erróneo, ya que supone "hablar de sujetos previamente socializados, es decir, previamente integrados a la sociedad; sin embargo, la mayoría de las personas condenadas al encierro son oprimidas sociales, ciudadanas 'de segunda', personas que no tuvieron garantizados sus derechos fundamentales reconocidos constitucionalmente" (p. 84).

Recapitulando, 1) es comprobado el deterioro y la reproducción de la violencia que provoca el sistema penitenciario, que está lejos de otorgar las condiciones necesarias para la supuesta reinserción (SNEEP, 2022); 2) al mismo tiempo, la reinserción asume un lugar (simbólico o material) al cual volver, pero que se trataría del lugar de desaparecido del escenario público (expulsión social); 3) y, además, las rutinas-de-las-rejas en tanto procesos que perpetúan el pasado sobre el futuro y el sello-de-la-cárcel como estigma que moldea las percepciones sociales reproducen las condiciones de expulsión. Estos elementos se pueden pensar como cadenas que mantendrían a los presos encarcelados, incluso fuera del penal. Los tres operan en los umbrales de la vida social y articulan las condiciones sobre las cuales la escuela en contexto de encierro debe desarrollar su tarea (rutina-de-las-tizas, sello-de-la-escuela) (Aires Cunha *et al.*, 2021).

Se hace patente que las experiencias escolares son concebidas en la trama de políticas y procesos sociohistóricos más generales, y representan una oportunidad para transformar realidades y fomentar la convivencia armónica entre las personas. Pero no por ello se pueden desconocer los condicionamientos y posibilidades asociadas a los contextos particulares: promover el aprendizaje en cualquier contexto, incluso en el encierro, implica un cambio de paradigma que permite avanzar hacia un futuro más justo y equitativo, donde todos tengan la posibilidad de desarrollarse plenamente. Se propone que ese puente entre la cárcel y la sociedad es tendido por la escuela dentro del penal, al proponer un proceso educativo más justo y equitativo a partir de la restitución de derechos que han sido vulnerados:

> Cuando empecé a leer en la parte vieja con Cívica, la chica esta de rulos... leí los derechos del ciudadano. Yo también tenía abogados defensores y por ahí los llamaba y preguntaba: "mirá, quiero sacar esto". Después de conocer mis derechos, todas las cosas las pedía yo. Y me llamaba el abogado y me decía "no pidas más nada", porque ya había aprendido a pedirlo yo: derechos, escritos propios. Había aprendido en la escuela… (A.)

Frente a la "reinserción social", se propone el concepto de "inclusión al derecho": el nuevo lazo social debe construirse desde la inclusión a los derechos que han sido vulnerados. Una escuela que favorece explícitamente la habilitación de futuros, la recuperación de la palabra y de la historia, el fomento de la participación de los estudiantes-presos en la toma de decisiones y la construcción de proyectos de vida inician el camino y marcan un horizonte. Pero el Estado y la población general deben ayudar a transitar, sostener y garantizar los soportes necesarios para continuar en la trayectoria de esos nuevos rumbos. Sin pensar que los conceptos formen una estructura dicotómica, sino más bien relacional, compleja y contradictoria, se propone, como horizonte de próximas indagaciones, problematizar los emergentes del encuentro entre semiosferas: por un lado, la rutina-de-las-rejas, el sello-de-la-cárcel y la reinserción social, y, por el otro, la rutina-de-las-tizas, el sello-de-la-escuela y la inclusión al derecho.

Cordillera azul, anilina y tinta. **Carola Ferrero Alonso**

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2024). *Estado de excepción: Homo sacer II*. Adriana Hidalgo Editora.

Aires Cunha, J. P., Alba Marilao, B., Klampachas, B., Lopetegui, M. J., Pires, R. y Rausch, H. D. (2020). El sello: educación en contextos de encierro y construcción de subjetividad. *Anuario Digital De Investigación Educativa, 3,* 148-164. http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4203

Aires Cunha, J. P., Alba Marilao, B., Klampachas, B., Lopetegui, M. J., Rausch, H. y Sánchez, C. (2021). Conceptualizaciones a partir del relato de las experiencias educativas de los estudiantes del CENS 463 situado en la Unidad Penal Nº 4 de Bahía Blanca: Entre el sello de la cárcel y el sello de la escuela. *Espacios en Blanco. Revista De Educación (Serie Indagaciones), 2*(31), 247-262. https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/913

Aires Cunha, J. P. (2017). El vínculo como promotor de confianza epistémica: relación humana y apertura a la experiencia. *Miradas y Proyectos, 1 (1),* 53-61. https://drive.google.com/file/d/1tL9LzIoCo50w4pcD8sOkLbjVbufR9Yey/view

Aires Cunha, J. P. y Rausch, H. D. (2024). *Representaciones de docentes y estudiantes en torno al enseñar y aprender en contextos de encierro*. En Escuela Argentina de Negocios (en prensa).

Aires Cunha, J. P., Alba Marilao, B., Klampachas, B., Lopetegui, M. J., Rausch, H. D. y Sánchez, C. B. (2022). Educación en situaciones de privación de la libertad y proyectos de vida: las voces de los docentes. En *Desafíos educativos contemporáneos: educación salesiana para la innovación y participación en contextos de crisis. Contemporary Educational Challenges: Salesian Education for innovation and Participation in Contexts of Crisis* (pp. 329-346). Editorial Universitaria Abya-Yala. https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/23664/4/Desafi%cc%81os%20educativos%20contemporа%cc%81neos.pdf

Asamblea General de la ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/

Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Desclée De Brouwer.

Bruner, J. S. (2021). *Realidad mental u mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia.* Gedisa.

Camblong, A. M. (2005). *Mapa semiótico para la alfabetización intercultural en Misiones*. Talleres Gráficos La Impresión.

Canale, F. y Silberman, R. (2019). El lazo social: un encuentro con lo posible. En L. Kiel (Comp.), *Coordenadas de lo posible. Material sobre Inclusión Escolar I*. UNTREF.

Duschatzsky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda*. Paidós.

Erikson, E. (2004). *Infancia y sociedad*. Ediciones Hormé.

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.

Herrera, P. y Frejtman, V. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión*. Ministerio de Educación de la Nación.

INDEC. (2024). Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. *Condiciones de vida*, *8*(220). Informes técnicos. Vol. 8, nº 220. https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_09_241C2355AD3A.pdf

Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós.

Ley N° 26.206. *Ley de Educación Nacional*. Art. 55. 28 de diciembre de 2006. Argentina. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542

Ley N° 26.695. *Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad*. 27 de julio de 2011. Argentina. https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/185000-189999/186022/norma.htm

Manchado, M. (2012). Educación en contextos de encierro: Problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto del aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 6(1),* 125-142. http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num1/art7.pdf

Morini, L. (2023a). Enseñanza de la lengua y la literatura en Centros Cerrados para jóvenes con causas penales: trabajo docente y propuestas didácticas. En V. Aued, L. Morini, C. Pérez, F. Scarfó y N. Zapata (Comps.), *Educación, cárceles y derechos humanos. 20 años de militancia del GESEC* (pp. 33-58). Liminal Editora.

Morini, L. (2023b). "Salir a la escuela, salir al taller": los sentidos de estudiar en la cárcel. *Praxis educativa, 27*(2), 1-18. https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270206

Muñiz Oller, M. y Cornejo Díaz, D. (2018). ¿La decadencia de las ideologías "re"? El ideal resocializador y la apertura a nuevos horizontes del poder punitivo. *Crítica y Resistencias. Revista de conflictos sociales latinoamericanos*, (6), 74-89.

ODSA-UCA. (2024). *Trazando el camino: privaciones estructurales, avances y desafíos en los derechos de la infancia y adolescencia. Argentina 2010-2023*. Educa.

Ojeda, N. S. (2013). *La cárcel y sus paradojas: los sentidos del encierro en una cárcel de mujeres* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de San Martín. https://ri.unsam.edu.ar/bitstream/123456789/319/1/TDOC_IDAES_2013_ONS.pdf

Pérez, C. (2022). Contra las violencias del encierro punitivo: Estrategias pedagógicas situadas de un taller de alfabetización ubicado en una cárcel bonaerense. *PUBLICAR-En Antropología y Ciencias Sociales, 1*(33), 53-74. https://publicar.cgantropologia.org.ar/index.php/revista/article/view/91/341

Resolución conjunta Nº 4222. *Marco Normativo para instituciones educativas que funcionan en Contextos de Encierro*. Dirección General de Cultura y Educación. 26 de septiembre de 2023. https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2023/4222/389852

Resolución Nº 868. *Modificación de estructura del SSE*. 5 de marzo de 2021. https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-conjunta/2021/868/229197

Ríos Cardozo, N. (2022). El tránsito escolar de estudiantes en contextos de encierro: desafíos para pensar la complejidad de las instituciones escolares. En S. M. Araujo y B. García, Lucía (Orgs.), *Educación pública: procesos, sujetos y prácticas* (pp. 137-168). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Scarfó, F. y La Torre, M. (2023). Enseñar y aprender en el escenario de la cárcel: tensiones entre la escuela pública y el derecho a la educación. En V. Aued, L. Morini, C. Pérez, F. Scarfó, F. y N. Zapata (Comps.), *Educación, cárceles y derechos humanos. 20 años de militancia del GESEC* (pp. 147-161). Liminal Editora.

Sennet, R. (2003). *El Respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Anagrama.

Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena. (2022). *Informe Ejecutivo SNEEP 2022*. Dirección Nacional de Política Criminal en materia de Justicia y Legislación Penal. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/09/informe_sneep_argentina_2022.pdf

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Contus.

Suárez, D., Frejtman, V., López Chapato, C., Dávila, P., Bustelo, C. y Fernández Valle, M. (2012). Entre la cárcel y la escuela: campo de tensiones para la inclusión educativa. *Informe Final de investigación*. CREFAL-Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa.* Gedisa Editorial.

Vasse, D. (1985). *El peso de lo real, el sufrimiento*. Gedisa.

Zaffaroni, E. (2015). La filosofía del sistema penitenciario en el mundo contemporáneo. En G. Bardazano, A. Corti, N. Duffau y N. Trajtenberg (Comps.), *Discutir la cárcel, pensar la sociedad. Contra el sentido común punitivo* (pp. 15-36).

Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En I. Dussel y S. Finocchio (Comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la ecuación en tiempos de crisis*. Fondo de la cultura económica.